

January 2001

A propósito de las competencias humanísticas o formativas en la Universidad de La Salle

Alberto Silva Rivera

Universidad de La Salle, Bogotá, revista_uls@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Silva Rivera, A. (2001). A propósito de las competencias humanísticas o formativas en la Universidad de La Salle. *Revista de la Universidad de La Salle*, (32), 107-120.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

A PROPÓSITO DE LAS COMPETENCIAS HUMANÍSTICAS O FORMATIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Alberto Silva Rivera

*Coordinador del Área de Formación Lasallista
Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle
Especialista en Filosofía de la Educación
Licenciado en Ciencias Religiosas
Autor de varios artículos sobre filosofía lasallista*

El autor intenta dar respuesta acerca de cuáles son las competencias que pertenecen al área ó núcleo de formación humanística en la Universidad de La Salle.

En una primera parte recoge definiciones del medio sobre el tema, luego hace evidente la cortedad de ellas para el contexto específico de una universidad católica. La tercera parte se propone como el conjunto de razones y comprensiones del tema en el contexto de la universidad lasallista y termina haciendo una propuesta de mirada comparativa con otras concepciones que habitan en la Institución y la formulación específica para el caso.



En el contexto de la modernización curricular en que se ha empeñado la Universidad de La Salle, entendemos la demanda para el núcleo de formación humanística en términos de: ¿qué aporta esta área del conocimiento a la construcción de un profesional?, ¿cómo se entiende lo que aporta, ¿cuál es la naturaleza de esa dotación que hacen las humanidades? Y, ¿cómo aseguran el perfil institucionalmente definido las “competencias” trabajadas por los docentes y estudiantes en los espacios académicos?

1. ALGUNAS DEFINICIONES

Las competencias son una de las ventanas desde las que recientemente se pretende mirar y organizar la educación, con miras a solucionar la problemática de su calidad en los diferentes niveles; este es uno de los enfoques, pero no el único ni el exclusivo.

Algunas de las definiciones oficiales que se han dado acerca de este elemento son:

“La competencia es un “saber hacer” o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, una acción situada que se define en relación con instrumentos mediadores”¹

“Frente a la apropiación del saber de las disciplinas, no se trata entonces, de fijar de

antemano unos principios generales que deban ser asimilados por los estudiantes, sino de plantear, desde las disciplinas, situaciones o problemas que puedan ser resueltos a partir de las acciones que realiza el sujeto”²

“Las competencias, entendidas como aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos”³

2. EL CLARO-OSCURO DE LAS COMPETENCIAS

Mirar la educación para las competencias como aquel punto fuga de la perspectiva para reconstruir el paisaje de la educación es bien interesante, pues descubre muchos perfiles del cuadro educativo que no se pueden ver cuando se mira por otras puertas o ventanas tales como, las capacidades, los conocimientos, los

¹ ICFES, “Exámenes de estado: una propuesta de evaluación por competencias”, *Serie Evaluación e investigación Cuadernillo No 9*, Pág. 14

² *Ibid.*, Pág. 14.

³ *Ibid.*, Pág. 17

programas y muchas otras. Es importante reconocer las limitaciones de las competencias, por ejemplo con la vara de la competencia yo no me atrevería a hacer “evaluaciones censales” de poblaciones estudiantiles y deducir la calidad de uno solo de los actores: el maestro, además de atrevido, es contradictorio con la naturaleza misma de la competencia.

Las competencias nacieron casadas con la evaluación. En las primeras pinceladas discursivas siempre se las pone juntas, pero poco a poco se han ido divorciando para ligarse – no muy católicamente– con el anquilosado y ya veterano discurso de objetivos, programas y planes de estudio, conformando una unión muy dispar que se dibuja monstruosa en los documentos institucionales, como son: proyectos educativos institucionales, los planes de estudios y otros documentos escolares.

Es bueno recordar que nacieron para responder a un problema: *“En principio, es la selección de alumnos, previa a la admisión a la educación superior, pero en el fondo es la evaluación de aprendizajes, instituciones, currículo y, en general, de un conjunto de aspectos que se ubican en el tránsito entre la educación media y la superior, que de por sí constituye un escalón difícil de abordar, si se conoce las varias veces*

*advertida ‘desarticulación’ entre estos dos niveles del sistema educativo, frente a lo cual al examen se le exige, entre otros objetivos ser elemento ‘articulador’ y casi ‘ordenador’ en un escenario prácticamente ‘descontrolado’ y en el cual concluyen múltiples circunstancias”*⁴ para su construcción, los autores bebieron en las fuentes de la psicología y la filosofía comunicativa y la ampararon en tres premisas: 1. Hay nuevas conceptualizaciones de la actividad cognitiva, con un carácter de situadas y dependientes del contexto, 2. La actividad cognitiva se define en términos de competencia y no de conocimiento o aptitud, 3. Hay unas competencias por definir propias del mundo escolar,⁵ (muy ligadas al mundo laboral). Es decir se busca un calibrador del producto que la escuela entrega al mundo de la empresa.

No estoy en contra de las competencias, pero es conveniente apreciarlas en su justo sentido, por eso indicaremos lo bueno que saldría de su auténtica vivencia y lo malo que es evidente. Uno de los perfiles que descubren las legítimamente casadas competencias son los propósitos o finalidades nuevas del acto educativo: La FORMACIÓN. La propuesta de mirar desde allí todo el paisaje educativo con sus componentes de planeación, programación, ejecución evaluación etc., pintaría de un color reconstructor, creador y estimulador, no sería una educación discriminatoria y destructiva de la

⁴ *Ibid.*, Pág. 7.

⁵ *Cfr. Ibid.* Pág. 10

autoestima. Cuando el binomio maestro- alumno se propone el desarrollo de competencias se puede devolver más fácilmente elementos de reconstrucción, de autoestima más que de recriminación. Esto con el tiempo deberá generar un impacto en la visión de hombre, de saber que rondan por los pasillos y salones de las escuelas.

Pero no sólo la finalidad aparecería con otro matiz, también la dinámica o proceso de enseñanza se haría más humanizadora, menos capacitadora. Ya no se atendería exclusivamente al requerimiento de la empresa formándole al empleado que necesita; sino que el verdadero maestro en competencias ayuda al crecimiento de la individualidad. Es sospechoso que el discurso de las competencias recién salido del templo ya coqueteaba con los planteamientos de la globalización y de la teoría de la competitividad en el mundo laboral. Y de la definición de Chomsky se saltó a la de "calificación profesional", algo así como idoneidad.

De otras tonalidades se vestirán también los personajes de la educación, el estudiante ya no será el sujeto repetidor y estático, sino una persona con actitud crítica en producción de conocimiento y reclamando su mayoría de edad, al lado de un maestro creativo y más acompañante del desarrollo de las potencialidades.

Y definitivamente al que casi no se le

reconocerá en ese nuevo paisaje será al conocimiento y su función, ya no es el autista de la escuela, el "inútil", el para olvidar, el discurso circunscrito a las paredes de las disciplinas, sino para transformar y en nuestra convicción creemos que más profundamente para SER. Sería el conocimiento el que más ganancia obtiene con la perspectiva de la competencia.

El problema principal está en que la lectura de la competencia se ligó demasiado al marco de la psicología vocacional o laboral, se tomó muy a pecho el asunto del problema del trabajo y el compromiso de la escuela frente a la producción, y por otro lado al provenir del enfoque de Chomsky, degeneró pronto en una mecánica del discurso verbal; de esas dos ataduras se desprendió un desconocimiento de la naturaleza interior del hombre, a la que no se llega con las formulaciones que se han hecho sobre el tema.

3. SER, SIENDO COMPETENTE

El ser humano es más que acción en y sobre el mundo, es también acción hacia sí mismo, es un proyecto de autoconstrucción, y el lenguaje no es más que un medio de algo que está más allá y que nosotros queremos proponer como la SABIDURIA, aquello que acompaña en su vivir a los sencillos, a los abuelos, a los filósofos y por último a los santos. Es ese potencial que desarma por su sencilla

contundencia el discurso del “letrado” y del corrupto que se presentan como altamente competente en el discurso que enreda, engaña y en últimas extermina desde el poder, el laboratorio, la cátedra. Cada uno es un hablante consigo mismo, con su Dios, con sus demonios, con su yo interno, con sus imaginarios y allí en ese diálogo íntimo se juega su vida; un diálogo en donde el locutor, interlocutor y el signo⁶ son uno solo: él, en donde la mayoría de “actos de habla” son ad- intra y no revelados.

Para nuestro enfoque es evidente que la educación en tanto formación debe apuntar a la habilidad de VIVIR BIEN, por eso nos negamos a aceptar que sean indicadores de un proceso de humanización: *“... la lectura comprensiva y rápida de textos, símbolos, medios y gráficos, la capacidad mínima de expresión comunicativa escrita y de generación de texto, la habilidad de inferencia, razonar deductiva e inductivamente”*

Por eso proponemos que la lectura se haga desde lo expresado por Jacques Delors: *“Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vida obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico) para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella aprender a ser”⁷*, concepción que se articula desde cuatro aprendizajes fundamentales: conocer, hacer, convivir y ser.

Que la educación se mire desde lo que, proveniente de los griegos, los autores del marco curricular para la formación ética del ministerio de Educación Nacional

El ser humano es más que acción en y sobre el mundo, es también acción hacia sí mismo, es un proyecto de autoconstrucción, y el lenguaje no es más que un medio de algo que está más allá y que nosotros queremos proponer como la SABIDURÍA.

⁶ CORREA Saber y saberlo demostrar Univ. Externado, Bogotá 2000, Pág. 25.

⁷ Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, 1996, Pág. 92 y ss.

proponen: *“un sentido de lo que hoy podemos entender como proyecto de vida lo encontramos en la preocupación de los griegos por la areté. Este término, intraducible al castellano, lo podemos entender si nos hacemos a la idea de una combinación de virtud y excelencia. La poesía épica homérica lo introduce en el mundo cultural de la antigüedad como un ideal de vida propio de la nobleza; nobleza que por otra parte, pese a usufructuar de hecho una situación de afrentoso privilegio social ante los demás, es consciente de pretender con toda propiedad, mediante el sentido de la responsabilidad del ideal del areté guerrera, el título de aristos, es decir, los nobles comprenden que tienen el deber de ser los mejores... una perspectiva humanista de esta clase actúa con rigor en los dos planos: la búsqueda de la areté humana permite por igual preguntarse por el sentido y la práctica de la justicia que le damos a nuestro propio comportamiento personal.*

Este planteamiento encierra un sentido profundo porque establece una condición de igualdad entre las diferentes maneras de ser con miras al actuar en la vida política. En efecto, es evidente que la multiplicidad de caracteres humanos se expresa en muy variadas habilidad y competencias

para la vida práctica y, en ese sentido, es posible y necesario que nos especialicemos en la búsqueda de diferentes virtudes y excelencias”⁸

Proponemos que se entienda la tarea de la educación no exclusivamente de cara a la producción, sino más de frente a la formación, y entonces lo que dice Morin precisa la naturaleza de la competencia humanística: *“La antropoética supone la decisión consciente y clara: de asumir la humana condición individuo- sociedad-especie en la complejidad de nuestra era. De lograr la humanidad en nosotros mismos en nuestra conciencia personal. De asumir el destino humano en sus antinomias y su plenitud.*

La antropo-ética nos pide asumir la misión antropológica del milenio: trabajar para la humanización de la humanidad, efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida y guiar la vida. Lograr la unidad planetaria en la diversidad. Respetar en el otro, a la vez tanto la diferencia como la identidad consigo mismo. Desarrolla la ética de la solidaridad. Desarrollar la ética de la comprensión. Enseñar la ética del género humano.

La antropoética conlleva, entonces, la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria. Comprende, por consiguiente, como toda ética, una aspiración y una voluntad pero

⁸ Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares para la educación ética y los valores humanos*, Editorial Magisterio, 1998. Pág. 25-27

también una apuesta a lo incierto. Ella es conciencia individual más allá de la individualidad”⁹

Asumida así pareciera que la tarea de las humanidades en una Universidad Católica trasciende el ser en cuanto discurso y, aunque de manera no muy clara, la competencia humanística está más ligada con el problema de LA BÚSQUEDA DE SENTIDO DEL VIVIR, que frente a otras. Ésta aborda el problema vital más allá del estar en el mundo: *“..sujetos altamente comprometidos con la historia y las tradiciones de su medio, profundamente reflexivos, capaces de comportarse esencialmente humanos, con todas las posibilidades para insertarse en el vertiginoso avance de la ciencia y la técnica, dispuestos a crecer tanto en el orden de la preparación técnica y profesional como en sus condiciones personales y espirituales”¹⁰* y se legitima plenamente en un contexto cultural en donde el inmediatismo, la corrupción, la arrogancia, la prepotencia el engaño y la desaparición y destrucción son las intencionalidades de un discurso que corrompe y corroe las otras competencias hasta llevarlas al riesgo de hacerlas deshumanizadoras. No se puede olvidar que detrás de las cortinas del lenguaje están las intenciones y esto si que es palpable para cada uno de los colombianos que cada cuatro años ve crecer como una pompa de jabón las maravillas de este mundo y el de más allá, y al instante las ve reventar apenas se ha logrado una curul o la silla presidencial. Es apenas evidente que los discursos y explicaciones de la guerrilla y de los paramilitares para justificar la muerte de miles de personas, para ocultar el verdadero uso de bienes y recursos públicos, es una retórica altamente competente, pero generadora de todo, menos de humanidad.

*La naturaleza
de la
competencia
que proponemos
la hemos
recogido en la
expresión
ALTERIDAD.*

⁹ Edgar Morin. *Los siete saberes necesarios para la educación de futuro*, Unesco, Pág. 60

¹⁰ Silvia Cruz B, *Las competencias explicadas desde la didáctica*, Mimeo, s.l. Pág. 4.

4. NUESTRA PROPUESTA

La naturaleza de la competencia que proponemos la hemos recogido en la expresión ALTERIDAD, enclavada en los planteamientos de la filosofía latinoamericana, que a su vez adoptó los planteamientos del personalismo, especialmente de Mounier, y de la filosofía de la alteridad de Buber. La luz nos vino cuando revisamos el texto del padre Bernard Lonergan que dice *"En cuanto inteligente, el sujeto busca intelecciones, y al acumularse las intelecciones, las revela en su conducta, en su discurso, en la captación de las situaciones y en el dominio de los campos teóricos. Pero en cuanto es consciente de manera refleja y crítica, encarna el desprendimiento y el desinterés, se entrega a los criterios de verdad y de certeza, y su único interés es la determinación de lo que es o no es así; y ahora, de la misma manera que el yo, también la consciencia del yo reside en esa encarnación, en ese abandonarse a sí mismo, en esa concentración en el único interés de la verdad. Hay todavía una ulterior dimensión del ser humano: en ella emergemos como personas, nos encontramos unos a otros en un interés común por los valores, buscamos abolir la organización de la vida humana basada en el egoísmo*

competitivo y reemplazarla por una organización basada en la perceptividad e inteligencia del hombre, en su razonabilidad y en el ejercicio responsable de su libertad".¹¹ A quienes este lenguaje les resulte difícil, simplemente evoque aquel pasaje Bíblico del buen samaritano que se hechó a cuestras el sufrir del otro y proyecte lo que sería el mundo si todos y cada uno de los seres humanos desarrollarán esa habilidad de: "percibir e inteligir" al otro en su individualidad. ¿Aspiración?, ¿sueño?, ¿ilusión?, más bien creemos es una aspiración utópica.

Una reflexión nos llevó a otra y empezamos a unir autores, recurrimos a Víctor Frankl¹² a quien reconocemos cuando dice que el conocimiento de estas disciplinas debe aterrizar en la practica de la vida, y obviamente igual reconocimos el gran pecado y miseria de la formación humanística actual que se eleva en discursos etéreos sin tocar para nada la vida del hombre, creándole una concha y resistencia a la acción de la palabra.

Ubicados allí surgen dos problemas, primero la relación de esta concepción con la de otros discursos elaboraciones y contextos institucionales, y el otro acerca de la operacionalización en el contexto institucional.

El primero seguirá sin resolver, pues hace parte de un gran debate académico que

¹¹ Bernard Lonergan, *Método en teología*, Ediciones Sigueme, s.l. 1988, Pág. 18.

¹² Víctor Frank. *Psicoterapia y humanismo*, Cap. 1 y 2. Ed. Herder, s.f.

no se ha dado y que de modo puntual creemos se dirime si aceptamos que la lingüística y sus competencias de interpretación, argumentación y proposición son validas para el campo determinado de la “vida”, pues ésta también se puede entender como el más personal de los discursos que se va tejiendo a lo largo de los años, pero a condición de que su verificabilidad no se exija meramente en las acciones, pues allí, en la novela vital, es donde se forman las conversiones, las ideologías, las directrices de la vida, sencillamente las convicciones o razones éticas para vivir y para ser, todo ese mundo que los psicólogos ubicaron en el cuarto del inconsciente, y que muchas veces queda y está ahí, en la reserva de la intimidad. Pero por otro lado que su validez esté condicionada a la categoría lonerganiana del “responder”, que está más allá del proponer, concedemos que las lingüísticas sean las competencias de la educación superior siempre y cuando se haga realidad lo que el documento lcfes plantea: *“el lenguaje no es un instrumento del pensamiento que se limite a la transmisión de ideas y al conocimiento de la realidad; es, en cuanto constituye una unidad indisoluble con el pensamiento y el conocimiento, un modo de ser propio del hombre en su relación con el mundo”*.

Para ubicar un punto de partida al debate, hemos colocado en el cuadro que sigue frente a la propuesta del Profesor lafrancesco¹³ elementos de tres miradas: las competencias específicas del documento ICFES, las 4 operaciones humanas y sus 8 especializaciones funcionales del método de Lonergan, los cuatro aprendizajes de Delors.



¹³ Giovanni lafrancesco, *Desarrollo y evaluación de competencias básicas a nivel superior*, en «www.lasalle.edu.co» Link Docencia.

IAFRANCESCO	ICFES	LONERGAN	DELORS
	<p>1.COMUNICATIVA: “El conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo lingüísticos, socio lingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante/oyente/ escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación con el grado de formalización requerida. ... hace referencia al poder que tiene un hablante para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (Icfes, Pág. 30)</p>	<p>EXPERIMENTAR: recibir, captar los datos inmediatos de los sentidos y de la conciencia. (Sentir, percibir, imaginar, hablar).</p> <p>Produce las tareas de la investigación como recoger y hacer asequibles los datos, buscar información documentada acerca de un problema particular sistemáticamente. Y la tarea de comunicación como transmitir y cultivar una vida, dar testimonio de vida diferente.¹⁴</p>	<p>CONOCER: “En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar habilidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir” (Pag. 92). (Definición original de filosofar)</p>
<p>1. INTERPRETATIVA: en el esquema la coloca como la condición del pensamiento científico; la traduce como un pensar crítico. Se construye o forma por los procesos de mecanización y concreción. Se evidencia en los juicios críticos.¹⁵</p>	<p>2. INTERPRETATIVA: el acto de interpretar, implica un diálogo de razones, es decir, de relaciones y confrontaciones de los sentidos que circulan en el texto y que le permite al interprete recorrer los diversos caminos que entretejen la red de significados que configuran un texto y que expresan, de alguna manera, su toma de posición frente a éste. Por ello se afirma que nadie interpreta sin comprender y sin tomar cierta posición, al igual que nadie propone sin comprender y argumentar” (Icfes, Pág. 37)</p>	<p>ENTENDER: comprender los términos y sus relaciones, interpretar y contextualizar sus significados. (Preguntar, entender, expresar lo entendido, elaborar los presupuestos e implicaciones).</p> <p>Produce dos tareas: interpretar como recoger datos destinados comunicar significaciones vividas y transmitidas por el espíritu humano. Sistematizar como establecer los puntos de partida de los hechos y los valores afirmados en las doctrinas.</p>	<p>HACER: “.. ya no puede darse a la expresión ‘aprender a hacer’ el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque conserven valor formativo” (Pág. 95)</p>

¹⁴ Las descripciones que se hacen en este artículo se encuentran en NEIRA Germán, S.J. *Función teológica comunicativa* Theologica Xaveriana,

¹⁵ Lo que aparece son interpretaciones de los esquemas que aparecen en el documento.

IAFRANCESCO

2. ARGUMENTATIVA: colocada en el nivel del pensamiento epistemológico; traducida como pensamiento reflexivo. Formada a partir de la configuración y la abstracción. Evidenciable o evaluable en las acciones de configuración y significación.

3. PROPOSITIVAS: ubicadas como pensamiento tecnológico, formadas a partir del pensar lógico y formalizador. Evidenciables es la innovación y el ingenio.

ICFES

3. ARGUMENTATIVA ética: "...es el reconocimiento del otro como sujeto capaz de dar razón de sus actos, aunque, o precisamente por esto, las explicaciones no provengan de concepciones de mundo en principio opuestas o inconmensurables, La competencia argumentativa se dirige tanto a mantener y fortalecer el reconocimiento de la necesidad de la solidaridad en determinadas acciones sociales, de las diferencias y del respeto que ellas merecen, como a la construcción de una imagen de sí mismo en relación con los otros, ya que toda identidad se construye en intersubjetividad" (Icfes 43-44)

4. PROPOSITIVA estética: "si lo propositivo o estético es de alguna manera el rompimiento de las normas establecidas de un discurso completamente inusitada, la vida cotidiana y los discursos en ella generados constituyen un buen ejemplo" (Icfes 49)

LONERGAN

JUZGAR: afirmar la esencialidad de una cosa o de un estado. (Reflexiono, ordeno evidencias, hago juicios de verdad y de certeza o probabilidad).

Produce dos tareas: historiar, determinas los juicios de la vida a través del tiempo. Doctrinar elaborar sistemas adecuados de conceptualización que den respuestas a las nuevas preguntas que encaran la doctrina.

OPTAR/ ACTUAR: reconocer valores deliberar y optar responsablemente. (Interés por sí mismo, por sus estados y sentimientos y tomar decisiones autónomas). Conlleva dos tareas dialécticas: diferenciación de horizontes y mentalidades y Fundamentar. Producir cambio y conversión personal.

DELORS

CONVIVIR: el conocimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y en el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente poner en el lugar de otros y comprender sus reacciones". (Pág. 99)

SER: el desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia, y de una colectividad, ciudadano, productor, inventor de técnicas, creador de sueños. En este sentido la educación es ante todo un viaje interior" (Pág. 102)

El segundo problema acerca de la operacionalización de nuestra propuesta nos llevó a la siguiente formulación para la Universidad:

El proceso humanístico como lo entendemos institucionalmente¹⁶, debe tener como finalidad la competencia de la ALTERIDAD, ese estado de conciencia y de acción en el que el otro no me es ajeno ni me es desconocido, por el contrario el otro me viene como mi “próximo” y debo responder por él en su mendicidad. Es el pleno recono-cimiento, aceptación y “ejecución” (competencia) de que sin el “otro” no puedo ser, que solamente soy en “otro” y a través del otro. Esperamos, pues, que el estudiante Lasallista no sólo sepa, reconozca teóricamente que el otro es imprescindible en mis ejercicios profesionales, sino que de hecho y efectivamente “opte”, “involucre” y participe de la vida del otro, y que de modo particular el otro en cuanto pobre y necesitado.

¿Cómo se llega a ese estado? Según lo que nos permite entender Lonergan por “emergencias” u “objetivaciones” (que equivalen a etapas de la competencias) de la misma conciencia en cuatro momentos: la conciencia empírica, la conciencia intelectual, conciencia racional y por último la responsable.

Tal como se presentan las posibilidades reales de organización de los planes de estudio en la Salle, nos permite concretar un paralelo entre los momentos de la competencia y los momentos del plan de áreas y asignaturas así:



¹⁶ Cfr. Universidad de La Salle, *Modelo formativo*.

ALTERIDAD

CAPACIDAD DE “PERCIBIR E INTELIGIR” AL OTRO EN SU INDIVIDUALIDAD Y RAZONABILIDAD ESPIRITUAL, SOCIAL Y PROFESIONAL PARA ORGANIZAR CON ÉL LA VIDA HUMANA BASADA EN LA SOLIDARIDAD.

CONCIENCIA EMPÍRICO TEÓRICA

Ser capaz de coherencia e integración discursiva. Expresar en el discurso y en el lenguaje las intelecciones acumuladas desde las experiencias y reflexiones que se propician en las asignaturas de corte filosófico

CONCIENCIA RACIONAL

Ser capaz de coherencia en el discernimiento y juicio. Juzga y decide las situaciones y proyectos a la luz de la doctrina evangélica.

CONCIENCIA PRÁXICA

Ser capaz de coherencia práxica. Actuaciones en los ejercicios profesionales con criterios asociados a principios y valores éticos.

ÁREA FILOSÓFICA ANTROPOLÓGICA
(Humanidades I y II)

ÁREA TEOLÓGICA
Culturas religiosas I, II y III.

ÁREA AXIOLÓGICA
Ética General y profesional.

PENSAR

DECIDIR

SERVIR.

Lo anterior traduce que desde la enseñanza de las humanidades hacemos posible la CONCIENCIA EMPÍRICA TEÓRICA, por dos procesos: aprehensión (investigar) y EXPRESAR, allí al joven se le induce hacia sus saberes propios y se le exige que exprese esas aprehensiones (intelecciones) de modo oral, escrito, gráfico, pictórico etc.. y lo viva lúdicamente.

Consideramos que las humanidades nos lo entregan en ese primer estadio de conciencia, y allí se operacionaliza desde las disciplinas de la teología y la moral un acompañamiento para hacer emerger la segunda conciencia: LA RACIONAL. Gracias al aporte de referentes trascendentales como son las verdades teológicas y morales la capacidad de juicio del joven, ese despegarse de la inmediatez del dato científico, se pone en contexto. Esperamos un joven capaz de mirar con ojos de fe, con mirada ética su mundo, su saber y su vida.

Culminando los estudios universitarios están colocadas las asignaturas de ética, que dan sentido a todo el cumulo de conocimientos, talleres, prácticas, visitas, laboratorios, que de manera intencionada programa la Universidad en esta etapa. Esa reflexión axiológica que es la ética debe hacer surgir la conciencia de la acción honesta, justa, oblativa típica del cristiano maduro.

Finalizamos preguntándonos: ¿será posible que en el paso por la Universidad se logre este proyecto? ¿De qué más está dependiendo su logro? ¿Cómo afectan los movimientos culturales que actúan en contravía?. Son interrogantes que se deben sumar al debate sobre las competencias. 